

ライティング・ワークショップの実践と評価 : 留学生別科生を対象として

著者	田中 信之, 浅津 嘉之
雑誌名	富山大学国際交流センター紀要
号	3
ページ	9-23
発行年	2016-12
URL	http://hdl.handle.net/10236/00026983

ライティング・ワークショップの実践と評価 —留学生別科生を対象として—

田中 信之・浅津 嘉之

Writing Workshop in Japanese Language Course for International Students

TANAKA Nobuyuki, ASAZU Yoshiyuki

要 旨

本実践では自律的な書き手になること等を目的とし、ライティング・ワークショップ（以下、WWS）を実施した。WWSは書き手の主体性や選択権が重視された教え方で、教師が作文技術等を教える「ミニレッスン」、学習者がテーマ等を決めて「書く時間」、ピアとの「共有の時間」で構成される。本実践のWWSを評価するため、作品の量と質、教師カンファランス、学習者意識から分析した。その結果、①最後の作品は最初の作品に比べ、文字数が多く、最初と最後の作品の評点には差がなかった。②教師カンファランスは学期前半と後半で内容に偏りがなかったが、回数は前半のほうが多かった。③学習者は自己決定できることに満足する一方で、自己管理（時間管理・集中力維持）に難しさを感じていた。これに対し学習者から教師に締め切りを設定してほしい等の改善案が出た。本実践のWWSは文章量増加に貢献したが、学習者の自己管理と教師の役割に課題が残された。

【キーワード】 ライティング・ワークショップ、自律性、自己決定、自己管理、教師の役割

1 実践の背景

本実践¹⁾は日本国内の大学の留学生別科に在籍する学習者を対象とした作文指導である。本留学生別科は主として予備教育を目的とした1年間の日本語コースで、大学・大学院への進学を目指す者を対象としている。本実践の日本語学習者は9名で、母語は中国語7名、ベトナム語1名、ポルトガル語1名であった。

作文指導を行うにあたり、次の困難な点があった。まず、クラス内の学習者の作文力の差が大きいことである。高校時代に1年間の日本留学を経験し、日本語能力試験N1を取得した程度から、日本語能力試験N3程度の差があった。次に、前期に作文の基礎から意見文まで学習したクラスに、後期から新たに学習者3名が加わることである。これらの学習者は来日前に日本語の作文指導を十分に受けたわけではなかった。最後に、学習者が多様な学習目的を持つことである。本留学生別科は従来予備教育が目的であったが、近年日本留学の状況が変化するにつれ、留学生別科生の学習目的も多様となってきた。学習目的は進学が3名、語学留学が5名、就職が1名であり、それにより学習者が書く目的も異なることになる。

さらに、教師は前期授業の反省から、学習者が主体的に書ける環境を作りたいと考えていた。上述したように、前期の授業では作文の基礎から意見文の執筆までを行ったが、その際に、授業内に対面で行うピア・レスポンス（以下、FFPR）と授業外にコンピュータを活用して自由な時間に意見交換を行う非対面・非同期のピア・レスポンス（以下、CMPR）を取り入れた。両者を比較した結果から、非同期型のCMPRでは書く動機付けを高め、自律性を促す必要があり、学習者自らが作文テーマを設定すること等を提案した（詳細は田中（2015）を参照のこと）。このことは非同期の活動に限らず、同期の活動においても重要であり、教師は学習者自身が書きたいと思える環境をデザインする必要がある。

これらのことから、本実践で一斉授業を行うのは学習者と教師の双方にとって困難を伴うと考え、後述するライティング・ワークショップ（以下、WWS）の実施を検討することにした。

2 実践概要

2.1 WWS（ライティング・ワークショップ）とは

WWSは小中学生を対象とした第一言語の作文指導法で主に欧米で普及しており、近年、日本の小中学校でも取り入れられている（プロジェクト・ワークショップ編，2008：15）。WWSとは、「周到に計画された学びの環境で、それぞれの子どもに焦点を当てながらも、子どもたちに主体的な学びの責任を委ねるという教え方（フレッチャー&ポータルピ2007：14）」である。書き手のオーナーシップ，すなわち，子どもたちの主体性や選択権を持つことを重視した教え方・学び方と言ってよい²⁾。子どもが自ら選択することが大切な理由として，フレッチャー&ポータルピ（2007：22）は「仮に教師が何を教えるか決めても，それを学習するかどうか決めるのは子どもたちだからです。学習者の年齢にかかわらず，学びたいという気持ちがあれば学びは促進されます。」と述べている。一方，教師の役割については，「教師は学びの枠組みを作り，子どもたちに多くの選択の余地を与えます。そして，その学びの環境のなかで実際に書くのは子どもたちです。教師は，子どもたちの創造力を原動力にしてワークショップを動かしていきます（フレッチャー&ポータルピ（2007：16）。）」としている。つまり，教師の役割は学びの環境をデザインし，子どもたちの学びを支えることと言えるだろう。

WWSにおける学習活動は，教師がクラス全体に作文技術等を教える「ミニレッスン」，学習者自身が文章の種類（ジャンル）・テーマ・文章量を決定し，実際に作品を執筆していく「書く時間」，ピア（仲間）と作品を読み合って意見交換等を行う「共有の時間」の三つの活動で構成される。

このようなWWSを実施するうえで好ましい条件として，フレッチャー&ポータルピ（2007）は次の3点を挙げている。（1）毎回1時間前後のワークショップを週に3日は確保され，かつ，子どもたちがその日程をわかっていること。（2）確保された「子どもたち自身の」時間を，子どもたちが計画性をもって使うこと。（3）ワークショップ中の学習活動の構成が一定であることである。これらは単にWWSを円滑に進めるためではなく，子どもたちが自ら決めながら学ぶことを重視し，「書き手」となることを目的とした条件である。

以上のように，WWSは「書くこと」を基盤とした学習者の「自律」を重視した学びの場と言うことができる。

2.2 日本語教育におけるWWSの実践

一方，日本語教育においてWWSを取り入れた実践報告は少なく，大学の授業で実施した影山（2010）と片桐（2012）がある。

影山（2010）は日本国内の大学学部留学生6名を対象にWWSを実施した。リサーチクエスションは，（1）WWSは大学の授業として実践可能か，（2）大学の授業としての留意点は何か，であった。授業の特徴は「書きたいものを，書きたい場所で，書きたい様に書く」ことで，授業中に図書館やPC教室に行くことも可能とした。作品等の成果物やアンケート調査の結果より，（1）WWSは大学授業として実践可能であり，（2）共有の時間を確保するために，WWSの時間配分（特にスケジュールリング）に留意すべきであると結論付けている。ただし，WWSの授業時間や実際の時間配分は記載されていない。また，気になるのは，学習者が書きたいものとしながら，実際に学習者が書いたものは授業関連のものが多いことである。確かに学習者が書かなければならないものではあるが，授業の課題レポート等は教師に与えられたものであり，学習者が必ずしも主体的に書きたいテーマとは限らない。アカデミック・ライティングは自ら研究課題を見つける卒業論文を除くと，レポートなど課題を与えられる場合が多く，WWSとは必ずしも相性が良いと言えないだろう。

一方，片桐（2012）はタイの大学の日本語専攻2年生17名を対象とした作文授業においてWWSを実施した。授業時間は週に1日だが，150分の時間（全15回）を確保しており，状況に応じて学習活動の時間を配分している。WWS実施後，学習者へのインタビュー内容をM-GTAで分析し，学習者主

体を目指した作文授業導入による学習者ビリーフ形成・変容過程の仮説モデルを提示した。このモデルから、学習者主体を目指した授業を体験することで「自己認識」を深めたり「変化した自分」に気付いたりする「自己の振り返り」の起きる過程がわかるとしている。しかし、ビリーフの形成や変容に注目しているため、それ以外にWWSがどのような効果をもたらしたか、学習者にどのように評価されたか等は不明である。

大学の日本語教育におけるWWSの課題をまとめると、(1) WWSに必要な授業時間を確保し、学習活動の時間配分に留意すること。(2) アカデミック・ライティングでは教師から課題を与えられることが多く、学習者が自由にテーマ等を決定し書いていくWWSの手法は必ずしも適しているとは言えないこと。(3) WWSの実践報告が極めて少ない現状から、その実践を詳細に記述する必要がある、かつ、多角的に分析・評価していくこと、そして、教師がそれらを共有することとなる。

2.3 実践内容

ここまでをまとめると、WWSは本実践の背景にある困難な点を解決できる可能性があり、学習者が主体的に書ける環境を作りたいという教師の考えにも合致している。さらには、本実践は1週間に3日1時間の授業があることから、実施の好ましい条件の一つにも適っている。以上のことから、本実践においてWWSを導入することにした。

本実践のWWSの目的は、自律的な書き手になること、書くことが好きになること、目的にあった文章が書けることであった。授業は1週間に3日(1日に1コマ60分を週3回)、全44コマで、授業期間は2012年9月～12月であった。1コマ60分は、「ミニレッスン」10分程度、「書く時間」40分程度、「共有の時間」10分程度の時間配分で行った(図1)。

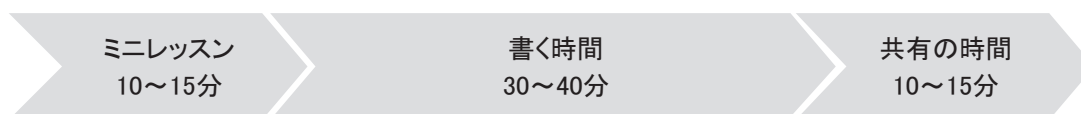


図1 60分間のWWSのおおよその時間配分

以下、三つの活動内容を述べるが、フレッチャー&ポータルピ(2007)のWWSのやり方に基づくものである。「ミニレッスン」では、教師がクラス全体に作文技術や文章の書くうえでの注意点等を説明した。その他に、WWSを進めていくうえで出てきた問題点をクラス全体で考えたり、教師自身が書くうえで経験したことを説明したりした。「ミニレッスン」で指導した内容は、次に行う「書く時間」に練習するものではなく、また、すぐに作品に取り入れて書かなければならないわけではない。三つの活動はそれぞれ独立したものとなっている。今回の実践が教師にとって初めてのWWSであったため、実施前にあらかじめ「ミニレッスン」を計画したのではなく、授業を進めながら、その内容を考えた。稿末資料1は、WWSがすべて終了したあと、「ミニレッスン」の内容を作品の構想から作品完成までのプロセス順に整理し直したものである。

「書く時間」では、学習者が主体的に構想から作品完成までの作業を進めた。構想の段階では、図書館で借りた書籍や学習者自身のスマートホンで検索した資料等を読み、構想を練った。影山(2010)のように教室外での作業は許可しなかったが、学習者が所有するパソコンを持ってきて使用することは認めた。教室はWi-Fi環境がなかったため、パソコンでのインターネット使用はできなかった。教師はメモや下書きとして使う作文ノート(作家ノート³⁾)やレポート用紙・原稿用紙を準備し、学習者はそれらを用いた。下書きの段階からパソコンを使う学習者はいなかったが、作品は最終的にWordで完成・提出させることにした。書き進める段階では、適時教師や仲間とカンファランス(以下、教師カンファランス、ピア・カンファランス⁴⁾)が行えるようにした。作品が完成したら、自己評価表(稿末資料2を参照のこと)を記入するとともに、振り返りシート(フレッチャー&ポータルピ2007, P.178

を利用）を用いて振り返りを行った。完成した作品は作品ファイルに入れ、教室のコーナーにまとめて置き、だれでも閲覧できるようにした（写真1）。

「共有の時間」では、教師が編成した3名のグループで意見交換を行った。作品の構想を話したり、下書きの原稿を交換して読みあったりした。活動のマンネリ化を防ぐため、学期途中でグループを再編成した。また、1週間に1回程度、クラス全体で作品の途中経過を発表する機会を設けた。教室の配置は机と椅子を「コの字」形式にし、教卓の前に椅子（作家の椅子⁵⁾）を置き、そこに座って、朗読した（写真2⁶⁾）。日本語能力のレベル差や、学習者の発音による聴き取りにくさを考慮して、下書きの原稿をコピーし、全員に配布して行った。



写真1 作品ファイル・レポート用紙等



写真2 共有の時間

学期の半ば頃には中間発表会、学期末のテスト期間中に最終発表会を行った。学習者は自分が書いた作品の中から、最も好きな作品を選んで発表した。その際には、簡単な質疑応答を行うとともに、自己評価と相互評価を行った（稿末資料3および4を参照のこと）。

また、片桐（2012）の実践を参考に、本実践の授業期間を考慮し、学期内に少なくとも三作品を仕上げることを条件とし、一つ一つの作品の締め切りは設けなかった。ただし、学習者の執筆を促すため、教室には各学習者の作品の進捗状況を示す表を掲示した（写真3、プロジェクト・ワークショップ編2008、P.93を参考に作成した）。進捗は「資料集め」「下書き」「執筆」「修正」「校正」「完成」の6段階で、完成した作品数も表の右側に正の字で表示した。



写真3 作品進度表

成績のための評価は、次の4点であった。①教師評価（作品、発表、取り組み方）、②自己評価、③相互評価（中間・最終発表会のときに実施）④作品ファイル、作文ノートの提出である。それぞれの割合は40%、20%、20%、20%で、合計点を留学生別科の作文クラスの成績とした。表1にWWSの全体のスケジュールを示す。

表1 WWSの全体スケジュール

日 付	内 容
2012年9月4日	WWS オリエンテーション
2012年9月5日	WWS 前半開始
2012年10月31日、11月5日	中間発表会
2012年11月6日	WWS 後半開始
2012年12月19日	WWS 終了、アンケート調査
2013年1月16日	最終発表会

3 研究目的

本研究の目的は、中・上級日本語学習者を対象に WWS を実践し、その評価を行うことである。そのため、作品の質と量、教師カンファランス、学習者意識の三つの観点から WWS を分析する。

研究課題は以下のとおりである。

- (1) WWS は作品の量および質に影響するのか。WWS は学習者の主体的な学びに焦点が当てられているが、作文指導である以上、作品への影響を明らかにする必要がある。
- (2) WWS において教師はどのような役割を担うのか。WWS では主体的な学び手とされる学習者に対し、教師はどのような役割を担うのかを教師カンファランスから検討する。
- (3) 学習者は WWS をどのように捉えたか。WWS の目的の一つ、「自律性」を中心に、学習者意識を分析し、上記の (1) と (2) と合わせて、本実践の WWS を評価するとともに改善を図る。

4 分析

4.1 分析データ

分析データは以下の 4 点である。

- (1) 作品 28 編（作品のタイトルは稿末資料 5 を参照のこと）
- (2) 教師カンファランス記録シート（フレッチャー & ポータルビ 2007, P.168 を利用した）
- (3) アンケート調査（授業終了時 2012 年 12 月に実施、稿末資料 6 を参照のこと）
- (4) インタビュー録音資料（2013 年 1 月に実施）

4.2 分析方法

作品の量では最初の作品と比べ、最後の作品は文字数が増えたかを調べた。作品の質では日本語教師 3 名による評価が向上したかを調べた。作品評価表は田中・長阪（2006）と田中他（1998）を参考に作成し、評価基準は①構成、②内容、③豊かさの三つで、5 段階で評価した（稿末資料 7 を参照のこと）。言語形式の正確さ等の言語能力に関する基準は設けなかった。これは、評価対象が完成された作品であり、それらは教師に添削を受け、修正されたものだからである。

WWS における教師の役割を検討するため、教師カンファランスを分析する。教師カンファランスでは、授業中に教師が学習者と話し合った内容を記録シートに残しておいた。その記録をもとに話し合いの内容をカテゴリー化した。学期の前半（中間発表会まで）と学期の後半（中間発表後）を比較し、カンファランスのカテゴリーやその回数が異なるのかを調べた。つまり、カンファランスのカテゴリーと回数、および、それらの変化から教師の役割を見る。

また、WWS 終了後、インタビューにより WWS に対する学習者意識を調べた。インタビューの質問項目は「WWS の良い点は何か」、「WWS の問題点は何か」、「問題点の改善案として何が挙げられるか」、「教師はどのような存在（役割）であったか」、「仲間はどのような存在（役割）であったか」であった。インタビューの際に、事前に行ったアンケート調査（稿末資料 7：プロジェクト・ワークショップ編著 2008, P.208 をもとに、一部書き直したもの）の自由記述を踏まえながら、質問をする場合もあった。学習者一人あたりのインタビュー時間は 15 分から 30 分程度であった。インタビュー内容は文字化し、SCAT で質的に分析した。SCAT は大谷（2015）に基づき、富士・名郷（2011：67）の「切片化したデータをグループ化した上で言い換え、概念化していく」手順を参考にした。具体的な作業手順は、まず筆者二人が共同で学習者 1 名分のインタビュー資料について 4 ステップ・コーディングを行い、コーディング方法を確認した。次に、残りの 8 名分を分担し、個別にコーディングを行ったあと、共同で 8 名分のコーディングを見直した。最後に、コーディングで浮かび上がった構成概念について KJ 法を用いて分類を行った。

5 結果

5.1 作品の量および質

表2は最初の作品と最後の作品の文字数と標準偏差である。両者の文字数について、1要因参加者内分散分析を行った結果、1%水準で有意な差が見られた ($F(1,8)=13.17, p<.01$)。したがって、最後の作品は、最初の作品に比べ、文字数が有意に増加したと言える。

一方、最初と最後の作品の評点において1要因参加者内分散分析を行った結果、すべての評価基準において有意な差が見られなかった。したがって、最初の作品と最後の作品の評点は変わらないと言える。

表2 最初の作品および最後の作品の文字数（標準偏差）

最初の作品 (N=9)	最後の作品 (N=9)	F 値
964.8 (330.2)	1658.9 (556.6)	13.17**

** $p<.01$

5.2 教師カンファランス

教師カンファランスにおける話し合いの内容をカテゴリー化した結果、作品内容、構成、言語形式、文体、表記、執筆の進め方に分けられた。表3は教師カンファランスカテゴリーで、それぞれのカテゴリーが行われた回数を示している。カンファランスでは「言語形式」「作品内容」「構成」の順に話し合いが多く行われ、「表記」「執筆の進め方」「文体」に関する話し合いは少なかった。

表3 教師カンファランスカテゴリーと実施回数

	作品内容	構成	言語形式	文体	表記	執筆の進め方
学期前半	19	11	29	2	2	5
学期後半	15	10	21	1	6	1
合 計	34	21	50	3	8	6

学期前半と学期後半の各カテゴリーの回数を比較した。両者について、 χ^2 検定を行った結果、それらに有意な偏りは見られなかった。つまり、学期前半と学期後半で各カテゴリーにおける実施回数の差がなかったと言える。

一方、学期前半と学期後半における学習者一人あたりのカンファランス平均回数を比較した(表4)。両者について1要因参加者内分散分析を行った結果、1%水準で有意な差が見られた ($F(1,8)=10.19, p<.01$)。したがって、学期前半は、学期後半に比べ、学習者一人あたりの教師カンファランスの平均回数が有意に多いと言える。

表4 学期前半および後半の教師カンファランス平均回数（標準偏差）

学期前半 (N=9)	学期後半 (N=9)	F 値
7.11 (2.18)	4.67 (0.82)	10.19**

** $p<.01$

5.3 学習者意識

表5はSCATにより、WWSに対する学習者意識をまとめたものである。

学習者は主体的な学習の大切さを認識しており、自己決定できることに満足し、それにより書く動機付けが高まると考えていた。稿末資料5に示したとおり、教師がテーマを設定するなら取り上げないであろう「死」に関する作品や、自ら問題提起し、調査の実施から分析および考察を行った作品が見られるように、学習者自身が書きたいことを作品に仕上げた。その一方で、自由であることに困惑し、時間を管理したり集中力を維持したりする自己管理に難しさを感じていた。また、自由としながらも授業時間の制約により執筆が中断されてしまうことに不満を持っていた。このように、WWSの特徴である、

表5 WWSに対する学習者意識のまとめ

利点	問題点	改善案
<div>主体的な学習の大切さの認識</div> <div>自己決定の満足感</div> <div>テーマの自己決定による書く動機付けの向上</div>	<div>自由による困惑</div> <div>自己管理（時間管理・集中力維持）の難しさ</div> <div>授業時間の制約による執筆の難しさ</div>	<div>教師主導の必要性</div> <div>締め切り設定による時間の有効活用</div> <div>WWSの段階的な導入</div>
<div>ミニレッスンの有用性</div>	<div>作文基礎知識の不足</div>	<div>教師による授業の必要性</div> <div>教師による文章の種類・ジャンルの指定</div>
<div>カンファランスの効果</div>	<div>単調な活動によるおもしろみの減少</div>	<div>テーマの統一等により仲間の文章との比較を容易にすること</div>
<div>文章の改善と文章力向上</div>	<div>共有の時間の非効率性</div>	<div>仲間の作品のコピーを手にして、詳しく読むこと</div>
<div>テーマ関連知識の習得</div>		

教師の役割	仲間の役割
<div>指導者</div> <div>助言者</div> <div>読者</div> <div>添削者</div> <div>相談者</div> <div>聞き手</div> <div>アイデア生成や学びを促す者</div>	<div>読者</div> <div>相互に影響を与える者</div> <div>意見交換相手</div> <div>お互いに評価しあう者</div> <div>日本語レベル差のため、自分にとって利益がない</div>

学習者の主体性を重視し選択権を持つことがプラス面にもマイナス面にも表れていることがわかる。

これらの問題点に対して学習者から、教師主導の必要性、作品ごとの締め切り設定による時間の有効活用、WWSを段階的に導入する方法が提案された。教師主導の必要性とは、教師が活動をコントロールしたほうがよいというものであった。例えば、学習者が作品のアイデアや書きたいことがあるときには、それを促し、それがないときには、教師が作文技術等を教えるという案があった。WWSを段階的に導入する方法とは、前期授業のFFPR および CMPR の活動から、後期授業のWWSへの移行は飛躍があるため、その間にWWSへの橋渡しの活動が必要だというものであった。これらのことから、学習者は教師の役割への期待、WWSのデザインの一部修正を望んでいることがわかった。

その他の利点として、学習者はミニレッスンやカンファランスの効果、文章力の向上・文章の改善を実感していた。特に、ミニレッスンは学習者が慣れた教師主導の活動であるためか、時間を増やしてほしい等の意見が見られた。また、書くことによりテーマに関する知識が得られたと考えていた。学習者自身が書きたいテーマであるからこそ、知識欲が高まったと推測できる。

その他の問題点としては、作文の基礎知識の不足から、今後卒業論文を書くためにも教師に教えてほしいという希望があった。また、WWSでは毎回書くばかりで、最後はおもしろくなくなったとの感想

もあった。この学習者は調査を行い、報告書をまとめ、大きな達成感が得られたが、そのあと作品を書く目標をなくしてしまったようであった。これに対して、教師が文章の種類（ジャンル）の指定をし、そのなかで自由なテーマで書くという改善案が出された。また、共有の時間が非効率的だとの指摘もあった。これは前期授業で行った FFPR との比較から出てきたコメントで、テーマが異なるため、話し合いが活発にならない、FFPR ではお互いの作文のコピーを手にして詳しく読んだが、WWSではコピーがないため、何を言っているかわからない等であった。これについては、作品のテーマや文章のジャンルを統一することにより、仲間の作品との比較しやすくすることと、前期と同様に仲間の作品のコピーを配布して詳しく読むことが改善案として挙げられた。

教師の役割としては、「指導者」「添削者」といった垂直的な関係と捉える一方で、「読者」「聞き手」といった水平的な関係で捉えられていた。また、仲間の役割は「読者」「相互に影響を与える者」といった対等な関係と捉えていたが、なかには仲間の日本語能力が自分より低いために、「共有の時間」は自分にとって役立たなかったと述べた学習者もいた。

6 考察

6.1 WWSの作品への影響

最初の作品より最後の作品の量（文字数）が増加したことから、本実践のWWSは学習者の文章産出力を高めたと考えられる。インタビューの結果から、自分でテーマを決められることにより書く動機付けが高まったという意識が見られたが、このことが学習者の文章産出力に影響を及ぼした可能性がある。その一方で、作品の質の評価に変化はなかった。インタビューの結果からは、学習者自身が文章力の向上を認識していることが確認できたが、本実践のWWSは作品の質の向上にも低下にも寄与しなかったと言える。しかしながら、学習者は様々なジャンルの作品を書いており、それらを同一基準で評価するのが難しかった可能性がある。このことを踏まえて、作品の質の評価については評価方法を改善する余地がある。

6.2 WWSにおける教師の役割

教師カンファランスでは「言語形式」について話し合うことが最も多かった。このことから、本実践のWWSでは、従来の作文教育のように、教師は学習者と垂直な関係となる指導者や添削者としての役割が大きかったと言える。一方で、インタビューの結果より、学習者は教師を「読者」「聞き手」といった水平の立場で捉えていることも明らかになっている。フレッチャー&ポータルピ（2007：67）では、「読者になる」「聞く」はカンファランスにおいて教師に必要なスキルとして挙げられており、WWSにおける教師の重要な役割と言えるだろう。このように「書く時間」において、教師は教える、相談を受ける、読者となるといった様々な役割を担っていた。

しかしながら、執筆スケジュール等の「執筆の進め方」については、学習者と教師が話し合う機会は極めて少なかった。後半の授業において教師カンファランスの回数が少なくなったが、これはインタビューの結果からみても、時間を有効に利用できなかったことが反映されたものと推察できる。学習者は執筆が滞る等の困難に直面していても、教師に相談することなく、一人で時間を持て余すことが多くなったのではないだろうか。教師はWWSが進むにつれ、学習者の自律性が高まり、教師の役割が減っていくのを期待していたが、全く異なる理由でカンファランスが少なくなってしまった。フレッチャー&ポータルピ（2007）は、WWSの実施のうえで好ましい条件として「確保された『子どもたち自身の』時間を、子どもたちが計画性をもって使うこと」を挙げている。インタビューからは教師が学習者の学びを促すとの認識も見られたが、学習者の計画的な時間利用に対する教師のサポートは不十分であったと言わざるを得ない。

6.3 WWSにおける学習者の自律性

今回のWWSの目的の一つとして、学習者が自律的な書き手になることを挙げたが、教師は学習者の自律性をどう定義付けていたか。WWS開始時のオリエンテーションやミニレッスンでは「自律的な書き手」を「作文の完成まで自分の作文に対し責任を持つ者」と説明した。これは前期の授業で行ったFPRやCMPRを導入する際の定義付けと同様であり、前期の授業から後期はWWSの実践へと大きな転換を経たにもかかわらず、自律的な書き手とは何かを再考する機会を持たなかった。このことはWWSにおける教師の役割を考えるのに不可欠な問いであり、大いに反省しなければならない。

学習者の自律性について、青木（2005：773）では「学習者オートノミーとは、学習者が自分で自分の学習理由あるいは目的と、内容に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実施し、結果を評価できる能力」と述べており、田中（2015：27）では「自律性には『学習管理能力』と『自らの学習に対する責任』の側面が見られる」と指摘されている。インタビューの結果より、学習者はWWSを通して自己決定や主体的学習といった自らの責任に関する部分には満足しているが、自己管理については難しさを感じていた。つまり、WWSでは、学習者の自律性を青木（2005）のように大きな視点で捉えるのではなく、「責任」と「管理」という自律性の両側面を捉え、特に学習者の自己管理について注目する必要があるだろう。

また、学習者の自己管理の問題は、インタビューで学習者が指摘したとおりに、締め切りが大きく影響していると考えられる。教師はWWSの協働的な学習環境のもとで作品が書き進められると考えたため、作品の締め切りを細かに設定しなかった。むしろ厳しく制限することで、書く楽しみが損なわれるのではないかと考えた。しかし、インタビューの結果からは、締め切りが書く動機付けの維持に強く関わっていることは否定できない。作品の提出数を三つ以上としたことも、最低限の三作品を書けばよいという心の緩みにつながった可能性もある。

この問題を考えるにあたって、行動経済学⁷⁾の知見が示唆に富む。行動経済学では、本調査における学習者のような行動を「先延ばし（procrastination）の問題」として取り上げている。アリエリー（2008）は、大学のレポート課題において3種類の締め切り条件を設定し、成績を比較した。一つ目の条件は学生自身が締め切りを設定する（ただし、締め切りは変更不可。提出遅延の場合、成績が下がる）というある程度柔軟性のあるクラス、二つ目の条件は学期中の締め切りはなく、学期の最後の講義までにレポートを提出すればよいという完全な柔軟性があるクラス、三つ目の条件は教師が三つのレポートに三つの締め切りを設け、学生には選択の余地も柔軟性もないクラスであった⁸⁾。調査の結果、学生は確かに先延ばしをすること、そして、先延ばし問題には自由を厳しく制限するのが最も効果的だということが明らかとなった。一方で、本実践のように、締め切りに完全な柔軟性がある条件が最も効果が低く、学生があらかじめ締め切りを決意表明できるようにする条件は教師が締め切りを設定する条件に次いで効果があった。つまり、学生が先延ばしの問題を認識し、自身で締め切りを設定すれば、ある程度の成績向上を果たすということである⁹⁾。

これらのことから、WWSでは、学習者が改善案として挙げたように、教師が作品ごとに締め切りを設定することが最も効果があることになる。しかし、学習者の自律性の育成を考えるなら、学習者自身が先延ばしの問題を認識したうえで締め切りを設定することが最良となる。行動経済学では、人間の行動は必ずしも合理的ではないと捉えられているが¹⁰⁾、日本語教育においても、学習者は必ずしも合理的ではないと認識し、学びの環境をデザインする必要があると言えるだろう。

7 まとめと今後の課題

本実践では、留学生別科生9名を対象としたライティング・ワークショップ（WWS）を実施した。授業を行ううえでの困難点、前期授業の反省をもとにした教師の考えから、WWSを実施するに至った。WWSは書き手の主体性や選択権が重要視された教え方・学び方で、本実践のWWSは学習者の文章量

の増加に貢献した。インタビュー調査において、学習者は書く動機付けの向上や、主体的な学びの大切さなどを認識していたことから、このような結果が得られた可能性がある。しかし、学習者が自己管理の難しさを感じていたことから、学習の継続・動機付けの維持には何らかの仕掛けが必要であること、学習者もそれを求めていることがわかった。本実践において教師は学習者が理想的、合理的に学習が進められると捉えていたために、学習者の計画的な執筆を十分に支援できなかったと言える。これらのことから、あらためて学習者の「自律」とは何か、それに向けて教師は何ができるのかを問い直し、実践を改善させていく必要がある。

謝辞

本研究は JSPS 科研費（基盤研究（C）JP15K02638）の助成を受けたものです。また、本研究は2016年度日本語教育学会春季大会においてポスター発表した内容を大幅に加筆修正したものです。会場で貴重なご意見をくださった皆様にお礼申し上げます。

注

- 1) 本実践は筆頭著者である田中信之が実施し、共著者である浅津嘉之は分析・考察に加わった。
- 2) 影山（2011：108）では、ウィリアム・グラッサーの「選択理論」をもとに、「WWSにおいては、学習者が、仲間と教師を「上質世界」という自分の理想の世界の中に存在させ、自分の書きたいものを書き上げた状態（「上質世界」）を目指して、それぞれが最適な選択をし続けることが可能である」と述べている。
- 3) フレッチャー&ポータルピ（2007：21）では、「作家ノート」と呼ばれ、「子どもたちが自らの大切な思い、感情、これから発展させたいアイディア、夢などを書き留めるもの」とされている。
- 4) カンファランスとは、教え合う・学び合うという要素が含まれている話し合いのことである（フレッチャー&ポータルピ2007：65）。
- 5) フレッチャー&ポータルピ（2007：27）では、「作家の椅子」と呼ばれている。
- 6) 被写体である学習者から、研究で使用するものの承諾を口頭で得た。
- 7) 友野（2006：23）は、行動経済学は心理学、特に認知心理学から強く影響を受けており、「人は実際にどのように行動するのか、なぜそうするのか、その行動の結果として何が生じるのかといったテーマに取り組む経済学である」と定義している。
- 8) 調査方法（対象者や手続き等）の詳細は、下記の参考文献（14）Ariely & Wertenbroch（2002）を参照のこと。
- 9) 教師による締め切り設定ほど、学生自身が締め切り設定する条件が効果的でなかった理由について、アリエリー（2008：211）は「私の感触では、すべての人が自分の先延ばしの傾向を理解しているわけではなく、また、先延ばしの傾向を自覚している人でも、問題を完全に理解しているわけではないからだ。そう、人間は自分に締め切りを課すことがあるが、それが最高の成果を得られる締め切りとはかぎらない」と述べている。
- 10) 友野（2006）は、「標準的経済学が前提としている人間像である経済人とは、認知や判断に関して完全に合理的であって意志は固く、しかももっぱら自分の物質的利益のみを追求する人のことである（p.14）」のに対し、「行動経済学は、人間の合理性、自制心、利己心を否定するが、人間がまったく非合理的、非自制的、非利己的であるということを意味しない（p.24）」と述べている。

参考文献

- （1）青木直子（2005）「自律学習」『新版日本語教育事典』大修館書店
- （2）アリエリー、ダン（2008）「先延ばしの問題と自制心 なぜ自分のしたいことを自分にさせることができないのか」『予想どおりに不合理 行動経済学が明かす「あなたがそれを選ぶわけ」』熊谷淳子（訳）、第6章、早川書房
- （3）大谷尚（2015）「SCAT: Steps for Coding and Theorization 一明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法一」『感性工学』10（3）、155-160.

- (4) 影山陽子 (2010) 「大学学部留学生授業におけるライティング・ワークショップの試み」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』2, 41-55.
- (5) 影山陽子 (2011) 「ライティング・ワークショップの秘密—選択理論を通してライティング・ワークショップを眺めてみる—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 108-117.
- (6) 片桐準二 (2012) 「学習者主体を目指した作文授業導入が学習ビリーフへ与える影響—M-GTAを用いたビリーフ形成・変容過程の質的研究—」『小出記念日本語教育研究会論文集』20, 33-47.
- (7) 田中信之 (2015) 「コンピュータを媒介したピア・レスポンスの実践と評価—対面による活動との比較を通して—」『小出記念日本語教育研究会論文集』23, 19-31.
- (8) 田中真理・長阪朱美 (2006) 「第2言語としての日本語ライティング評価基準とその作成過程」国立国語研究所編『世界の言語テスト』第13章, くろしお出版
- (9) 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価基準—日本語教師と一般日本人の比較—」『日本語教育』96, 1-12.
- (10) 友野典男 (2006) 『行動経済学 経済は「感情」で動いている』光文社
- (11) 福士元春・名郷直樹 (2011) 「指導医は医師臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れてはならない—指導医講習会における指導医のニーズ調査から—」『医学教育』42 (2), 65-73.
- (12) フレッチャー, ラルフ. ポータルピ, ジョアン (2007) 『ライティング・ワークショップ—「書く」ことが好きになる教え方・学び方—』小坂敦子・吉田新一郎 (訳), 新評論
- (13) プロジェクト・ワークショップ (編) (2008) 『作家の時間—「書く」ことが好きになる教え方・学び方 (実践編)—』新評論
- (14) Ariely, D. & Wertenbroch, K. (2002) Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224.

資料1 ミニレッスンのまとめ

【書く前に】

- ☐ 資料集めなど, 書くために必要な準備をしたか?
- ☐ 誰がそれを読むのか? 読者は誰かはっきりとさせて書くこと。
- ☐ 何を伝えたいのか? 読者のイメージが決まったら, 何を伝えたいのか決める⇒テーマ
- ☐ 書きたいことは何か? 自分の書きたいことを図にしてみよう。⇒マインドマップ
- ☐ アイデアはいつ生まれるか。対話から? ふとした時に?

【書くときに】

- ☐ 文章, 段落, 文それぞれの単位を理解して書いているか?
- ☐ 段落は中心文と指示文で構成されているか?
- ☐ 段落に一つの内容, 一つの中心文となっているか?
- ☐ 中心文が簡潔に書かれているか?
- ☐ 中心文がどこに書かれているか? できるだけ段落の最初がよい (意見文)。
- ☐ 支持文は中心文について説明しているか? 具体的な例があるか。
- ☐ 文は一つの内容となっているか?
- ☐ 首尾一貫した文となっているか? 主部と述部の対応が良いか。
- ☐ 話し言葉と書き言葉の区別ができていないか?
特に指示詞。「そんな」「こんな」「あんな」など
- ☐ コロケーション (連語) は大丈夫か? 辞書の用例を参照しよう。
- ☐ 接続詞の使い方はどうか? 文と文, 段落と段落の関係はよいか。
⇒接続詞の多用はかっこ悪い。
- ☐ 書き出しはどうか? 注目を集められるか?
- ☐ 書き終わりはどうか? まとめがあるか? 余韻があるか?
- ☐ 場面から場面への展開はうまく表せているか?
- ☐ 文章の流れはどうか? 段落と段落の関係はどうか?
中心文をうまく使えているか。

【一度書き上げたら】

- ☐ 何度も読み直してみたか？作文は一度書き上げたら、終わりではない。
- ☐ 内容・構成等の文章の大きな部分はできているか？⇒修正
- ☐ 言葉や文法、語彙等は正しく書けているか？⇒校正
- ☐ 修正、校正を重ねて作品を磨いたか？
- ☐ 文章の流れが良いか？悪いときは、もう一度アウトラインを書いてみよう。
- ☐ 個性を出せているか？ その人らしさ、私だからこそ書けることがある。
- ☐ 要旨は全体をまとめたものか？わかりやすいか。
- ☐ 句読点の打ち方が正しいか？
句点「。」は文の終わりをあらわす。形式的な終わり。意味の終わりではない。

【仕上げ】

- ☐ 題名は適切か？
題名は作品の顔。いつつけるか？どうつけるか？
一言で作品を表す題名。内容を過不足なく表す題名。「お、なんだ」と注目を集める題名。
- ☐ レイアウトはいいか？見やすいか。読みたくなるような様子か。
- ☐ 字体は適切か？
- ☐ 字の大きさは適切か？
- ☐ 写真は適切な場所にあるか？
- ☐ 普通の文章とPPTの箇条書きの区別ができているか？

【その他】

- ☐ 文章に個性を出すには？私だからこそ書ける文章。
- ☐ 自己評価表はゴールであり、それを目指して書こう。
- ☐ すべて教師に直してもらうのではなく、自ら考えて直そう。
⇒自律した書き手：完成まで作品に対する責任を持つ。
- ☐ 剽窃は絶対やめよう！
- ☐ 引用は適切に行おう！
- ☐ 相互評価によって自分の作品を正しく評価できるようにしよう。
- ☐ アドバイスをもらうより、アドバイスをするほうが利益がある？
- ☐ 書く機会を増やすため、ライフログや日記等、継続できる工夫をしよう。
- ☐ 俳句や年賀状、新しいことをどんどんやってみよう。

資料2 完成作品自己評価表

	日付	題名	目的内容	構 成	読み手	日本語
1	/					
2	/					
3	/					
4	/					
5	/					

自己評価点数 5とてもよい 4よい 3ふつう 2十分ではない 1まだまだ

資料3 自己評価表

基 準			レベル（点）
1. 目的・内容	目的	課題の達成	1 2 3 4 5
	内容	トピック	1 2 3 4 5
2. 構成		文章全体 段落 文	1 2 3 4 5
3. 読み手		読み手への配慮 おもしろさ	1 2 3 4 5
4. 日本語（言語能力）		正確さ 適切さ	1 2 3 4 5

資料4 相互評価表

発表者（作家名）

評価者

基 準			レベル（点）
1. 目的・内容	目的 内容	課題達成 トピック	1 2 3 4 5
2. 構成		文章全体 段落 文	1 2 3 4 5
3. 読み手		読み手への配慮 おもしろさ	1 2 3 4 5
作者へのメッセージ			

資料5 作品タイトルおよび作品のジャンル一覧

学習者	作品1	作品2	作品3	作品4
A	ウイグル族（紹介文）	私と日本（エッセイ）	君のためなら千回でも （映画の感想文）	
B	平和を希望するなら （意見文）	探し続けろ（エッセイ）	死（エッセイ）	心の中に生きる （エッセイ）
C	日本の春（エッセイ）	雪の形（説明文）	私の旅（エッセイ）	
D	母への手紙（手紙）	信用とは何か（意見文）	留学生の生活費に関する アンケート調査（調査報告）	
E	この世の楽園：チベット省（紹介文）	過去と現在（エッセイ）	あか（映画の紹介文）	
F	新しい暮らし、新しい 体験（エッセイ）	過剰包装（意見文）	友だち、私の陽光 （感想文）	
G	就職問題（意見文）	一躍有名になった彼 （意見文）	生きている（エッセイ）	
H	原発ゼロ（意見文）	わが社の紹介（紹介文）	バトミントンの握り方 （説明文）	
I	新しい始まり新しい発見（エッセイ）	アヒル口の魅力 （エッセイ）	孤独な存在：洋留守の子供 たち（意見文）	

資料6 アンケート調査票

「ライティング・ワークショップ」アンケート

作家名 _____

1. 「ライティング・ワークショップ」をどう思いますか。
1. とても良い 2. 良い 3. ふつう 4. 悪い 5. とても悪い
2. あなたにとって「ライティング・ワークショップ」は？
1. 楽しみ 2. どちらかといえば楽しみ 3. どちらかといえば楽しみではない 4. 楽しみではない
3. ライティング・ワークショップによって、書くことが上手になりましたか。
1. とても上手になった 2. 上手になった 3. 少し上手になった 4. 変わらない 5. わからない
4. ライティング・ワークショップを通して、できるようになったことや今までの作文と変わったと思うことは何ですか。
5. あなたの1番のおすすめの作品は？どんなところが気に入っていますか。
6. ライティング・ワークショップのよかったところ、悪かったところを書いてください。
7. ライティング・ワークショップにおいて教師はどんな存在でしたか。
8. ライティング・ワークショップにおいて仲間（グループメンバー）はどんな存在でしたか。
9. ライティング・ワークショップにおいて、仲間にとって、あなたはどんな存在だったと思いますか。
10. 前期（4月から7月）の授業と比べてください。前期は、基礎から文、段落、意見文まで勉強しました。ピア・レスポンスやMoodleの方法を取り入れました。
11. ライティング・ワークショップがより良い活動になるために、あなたのご意見を書いてください。

ご協力ありがとうございました！

資料7 作品評価表

クライテリア			レベル	基準説明
構成	構成 一貫性 段落	作文の構成（起承転結など）が適切か 文章に一貫性があるか（話題がとんでいないか） 適切なところで段落分けがなされているか	5 とてもよい	左記3項目がほぼできている。
			4 よい	左記3項目ができているが、一部に不自然さがある。
			3 ふつう	左記3項目がある程度できているが、不十分なところもある。
			2 十分ではない	段落は作られているが、不自然なところが多い。
			1 まだまだ	文章全体の構成が認められない。
内容	主旨 内容の興味深さ 理解しやすさ	主旨（一番言いたいこと）が明確か 興味深い内容か すらすら読めるか（理解しやすいか）	5 とてもよい	左記3項目がほぼ満たされている。
			4 よい	左記3項目が満たされているが、一部に足りないところがある。
			3 ふつう	左記3項目がある程度できているが、不十分なところもある。
			2 十分ではない	言いたいことはわかるが、理解しにくいところが多い。
			1 まだまだ	主旨が明確でなく、読みにくい。
豊かさ	表現力 文構造の複雑さ 日本語らしさ	表現力があるか（言葉や表現の豊かさ） 単文の羅列でなく、複雑な構造の文も書けているか 翻訳調でなく、日本語らしい文章か	5 とてもよい	左記3項目がほぼ満たされている。
			4 よい	左記3項目が満たされているが、一部に足りないところがある。
			3 ふつう	左記3項目がある程度できているが、不十分なところもある。
			2 十分ではない	左記項目において不十分なところが多い。
			1 まだまだ	単文の羅列で、表現力に乏しい。